صفارحیدری، حجت؛ حسین نـژاد، رزا (۱۳۹۳). رویکردهـای عـدالت آموزشـی (نگـاهی بـه جایگـاه عـدالت آموزشی در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران). *پژوهش‌نامـه مبـانی تعلـیم و تربیـت*،۴ (۱)، ۷۲- ۴۹.

رویکردهای عدالت آموزشی

(نگاهی به جایگاه عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران)

حجت صفارحیدری[۱]، رزا حسین نژاد[۲]

تاریخ دریافت: ۹۲/۴/۲۱ تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۲/۱۱

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی امکـان و یـا امتنـاع تحقـق عـدالت آموزشـی در سـند تحـول بنیـادین نظـام آموزش و پرورش ایران اسـت. بـرای دسـتیابی بـه ایـن هـدف از روش تحلیلـی و انتقـادی بهـره گرفتـه شـد. بنابراین، با نظر به رویکردهای عدالت آموزشی (آرمان‌گرا، لیبرالیسـتی، مارکسیسـتی، فمینیسـتی و نـژادی، پسامدرن و وجودی) سند تحول بنیادین نظام آموزشـی ایـران مـورد نقـد و بررسـی قـرار گرفـت. یافتـه‌هـای حاصل از این پژوهش حاکی از آن است که سند تحول بنیـادین نظـام آمـوزش و پـرورش بـر بنیـاد رویکـرد آرمان‌گرا و بر اساس آمیزه‌ای از خوانش ایدئولوژیک از دین تدوین شده است. از این رو، به نظـر مـی‌رسـد که سند در تحقق عدالت آموزش دارای چالش‌هایی است. این چالش‌ها از یک سو به ماهیت رویکرد آرمـان گرایی و از سوی دیگر، به نگاه محدود ایدئولوژیک به عدالت بر می‌گردد. بـه نظـر مـی‌رسـد تحقـق عـدالت آموزشی نیازمند رویکردی معنوی و تکثرگرا به انسان و جامعه است. درون مایه‌هـای چنـین رویکـردی را در درون سنت فکری و عرفانی اسلامی می‌توان بازیافت.

واژه‌های کلیدی: *عدالت، آموزش و پرورش، رویکردها، سند، تحول، ایران*

مقدمه

از لحاظ تاریخی تحقق عدالت و زیستن در یک جامعه عادلانه همواره یکی از آرمان‌های بزرگ آدمی بوده است. از گذشته تاکنون فهم ماهیت عدالت و چگونگی تحقق آن از مسائلی بوده است که ذهن اندیشمندان، مصلحان اجتماعی، انقلابیون و فیلسوفان را به خود مشغول داشته است. چنانکه از یونان باستان

---

[۱]. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران، Hsheidari777@gmail.com

[۲]. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش.

تاکنون عدالت یکی از مناقشه برانگیزترین موضوعات اخلاقی، کلامی، فلسفی و حتی تربیتی بوده است. در کنار نظریه پردازی درباره ماهیت و چگونگی تحقق عدالت، مبارزه علیه انواع نابرابری‌های جنسیتی، قومی، نژادی، طبقاتی، مذهبی، جغرافیایی نیز جریان داشته است. این پرسش که در راه تأمین عدالت، نهاد رسمی آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد تأثیرگذار اجتماعی چه نقشی ایفا می‌کند، پرسش با اهمیتی بود که در دو قرن اخیر مطرح شد. اگرچه نزد یونانیان هر فردی شهروند محسوب می‌شد و آموزش و پرورش به عنوان راهی برای تربیت شهروندان شایسته تلقی می‌شد، اما با افول تمدن یونانی و در نتیجه کم‌رنگ شدن آرمان‌های مدنی و فاصله افتادن میان نهاد سیاست و نهاد آموزش و پرورش، آموزش و پرورش به فعالیتی فردی و یا گروهی که در اختیار افراد ثروتمند متمول جامعه قرار داشت، تبدیل شد. در طول این مدت ارزش آموزش و پرورش با نتایج اخلاقی و دینی آن سنجیده می‌شد (Arasteh,1969).

با پدید آمدن دولت‌های مدرن و رواج ایدئولوژی‌هایی که بر پایه دمیدن روح ملیت در افراد یک جامعه شکل گرفتند از یک سو، و پیدایی نیازهای اجتماعی و اقتصادی جدید از سوی دیگر، به تدریج نهاد آموزش و پرورش در کانون توجه حکومت‌ها قرار گرفت. دولت‌های مدرن به آموزش و پرورش از دو جهت نیاز داشتند: نخست، نوسازی جامعه از طریق پاسخ گویی به نیازهای صنعتی و نظامی؛ دوم، تحکیم ایدئولوژی سیاسی. چنانکه در دو سده اخیر بحث عدالت آموزشی همواره به عنوان یکی از محورهای برنامه ریزی‌های دقیق توسط دولت‌ها مورد توجه قرار گرفت. با این همه از نیمه قرن بیستم تاکنون در جوامع غربی بحث درباره شرایط امکان و یا امتناع تحقق عدالت آموزشی موضوعی مناقشه برانگیز بوده است. در حالی که مسئله عدالت آموزشی از دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ میلادی در جوامع غربی مطرح شده، اما در کشورهای در حال توسعه از جمله ایران مورد توجه کافی قرار نگرفته است (Hossaini,2010). بخشی از این کم توجهی‌ها به ساختارهای فرهنگی و اجتماعی جوامع در حال توسعه بر می‌گردد؛ ساختارهایی که تبعیض و نابرابری‌های گوناگون را طبیعی جلوه می‌دهد. روشن است که برای شناسایی این ساختارها، نیازمند مطالعه‌ای تاریخی هستیم. به عنوان نمونه، به واسطه وجود همین ساختارهای معیوب فرهنگی و اجتماعی در جامعه ایرانی، تبعیض طبقاتی، جنسیتی، اقتصادی و حتی آموزشی امری طبیعی تلقی شده است. با وجود این، جامعه مدرن ایرانی در یک صد سال گذشته مانند دیگر جوامع در حال توسعه کوشیده است تا با الهام از جنبش‌های عدالت‌خواهانه جهانی و نیز تأویلی عدالت گرا از عناصر سنت دینی خود، یک جامعه عادلانه برپا کند. وقوع انقلاب اسلامی را می‌توان از این منظر مورد بررسی و تحلیل قرار داد.

در روشنگری این نکته می‌توان گفت که یکی از علت‌های وقوع انقلاب اسلامی در ایران تحقق آرمان عدالت و مبارزه با نابرابری‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی بوده است. از این رو، از بعد از انقلاب، همه کوشش‌ها در نظام جمهوری اسلامی حول محور تأمین و بسط عدالت گرد آمده است. تأمین عدالت در نهاد آموزش و پرورش نیز در کنار دیگر نهادهای اجتماعی و اقتصادی مورد توجه قرار گرفت. کاهش فاصله طبقاتی میان اقشار گوناگون جامعه، توزیع و برخورداری مناسب از امکانات و منابع ملی از جمله هدف‌هایی بود که رهبران نظام جمهوری اسلامی به تحقق آن اهتمام ورزیدند. در حوزه آموزش و پرورش دو سند تحول آموزش و پرورش برای تأمین چنین آرمانی تصویب شد. با این حال، پس از گذشت سه دهه از انقلاب با وجود پیشرفت‌هایی که در این زمینه اتفاق افتاده، هنوز عدالت همه جانبه تحقق نیافته است. همچنان نابرابری‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی مشاهده می‌شود. در حوزه آموزش و پرورش نیز فاصله میان آرمان عدالت و واقعیت‌های موجود بسیار است. با توجه به ماهیت فلسفی پژوهش در اینجا قصد نداریم به تحلیل شاخص‌های اقتصادی و جامعه شناختی عدالت در جامعه ایران بپردازیم. بلکه کوشش خود را به تحلیل سند تحول بنیادی نظام آموزشی ایران مصوب سال ۱۳۹۰ معطوف نموده‌ایم. بنابراین، سوال اساسی که مطرح می‌شود این است که از لحاظ نظری آیا سند تحول بنیادین آموزش و پرورش می‌تواند آرمان عدالت همه جانبه آموزشی را تأمین کند؟ در صورت وجود کاستی‌هایی در این زمینه، موانع موجود کدامند؟ برای پاسخ به این پرسش‌ها، نخست به بررسی رویکردهای عدالت آموزشی پرداخته می‌شود. سپس، ضمن اشاره به تأثیرپذیری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از رویکرد آرمان گرا، این رویکرد مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد.

روش پژوهش

با توجه به ماهیت نظری پژوهش و مطابق با روال معمول در مطالعات نظری، رویکرد این پژوهش تحلیلی و تفسیری است. در این روش پس از جمع آوری اطلاعات مورد نیاز و مربوط (شامل مقاله‌ها و کتاب‌های موردنظر) و بازخوانی آنها تلاش می‌شود با استفاده از قواعد تفسیر متن به عنوان روش مطالعه و نزدیک کردن معنای آن به فهم خوانندگان جامعه ایرانی، بینشی تازه از موضوع تحقیق ارائه شود. جامعه آماری این تحقیق مجموعه کتاب‌ها، مقاله‌ها و دیگر منابع در دسترس می‌باشد. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، فیش‌هایی است که از طریق مطالعه متون فراهم آمده است (Hafeznia, 2007, p.109).

یافته‌ها

در این بخش به بررسی رویکردهای عدالت آموزشی به فراخور اهمیت و تأثیری که بر نظریه پردازی‌های تربیتی داشته‌اند پرداخته می‌شود. این رویکردها عبارتند از:آرمان گرا، لیبرالیستی، مارکسیستی، فمینیستی و نژادی، پسامدرنی و وجودی.

۱. رویکرد آرمان گرا[1]

از لحاظ تاریخی، افلاطون نخستین فیلسوفی است که به بررسی مفهوم عدالت و نسبت آن با تربیت پرداخته است. کتاب «*جمهوری*» او را می‌توان نخستین کتابی دانست که در آن از نقش نهادهای آموزشی برای برپا ساختن یک جامعه آرمانی که هدف آن تأمین سعادت فرد و جمع است، سخن گفته شده است. جامعه عادلانه افلاطونی جامعه‌ای است که همگان در جایی قرار می‌گیرند که شایستگی آن را دارند. این شایستگی از یک سو به طبیعت فرد و از سوی دیگر به تربیتی که از آن برخوردار می‌شود، وابسته است. نظام تربیتی افلاطون که شرح دقیق آن در کتاب «*جمهوری*» آمده است، راهی است که آدمی از کودکی تا میان‌سالی می‌پیماید و با پشت سر گذاشتن هر مرحله، مرحله جدیدی را آغاز می‌کند تا در سن ۵۰ سالگی آموزش او به پایان می‌رسد. تحمل پنجاه سال تربیت، هزینه‌ای است که جامعه باید برای تحقق عدالت بپردازد. تنها آنانی که این راه طولانی را طی کنند، به مقام دانایی می‌رسند و شایستگی زمامداری را نیز به دست می‌آورند. عدالت برای افلاطون امری فردی نیست، بلکه به چگونگی حیات جامعه وابسته است. از این رو، گاهی به نظر می‌رسد که در نگاه افلاطون جامعه بر فرد تقدم دارد. نهادهای آموزشی در جامعه افلاطونی در خدمت آرمان‌های اخلاقی است. با این حال، نگاه افلاطون به فرد و جامعه و کوشش او برای استقرار نظام سیاسی که سرانجام به تاسیس جامعه‌ای عادلانه منجر شود، مورد نقدهای تند و شدیدی قرار گرفته است (Plato, 2001). به زعم پوپر کوشش افلاطون برای استقرار عدالت اجتماعی تحت کنترل و دخالت شدید دولت در نهایت به تمامیت خواهی و نابرابری می انجامد(Popper, 2001).

۲. رویکرد لیبرالیستی[2]

با فروپاشی نظام فئودالی، لیبرالیسم در اواخر قرن شانزدهم و اوایل قرن هفدهم پدید آمد. در قرن هیجدهم لیبرالیسم در خدمت روشنگری و با اتکا بر خرد و آزادی انسان، خوش‌بینی نسبت به طبیعت

[1]. Idealist approach
[2]. liberal approach

انسان و شوق پیشرفت در بعد فردی مبارزه با اشراف پرداخت (Gutek, 2004). در قرن نوزدهم و بیستم لیبرالیسم به عنوان مروج نوسازی با ناسیونالیسم یا ایدئولوژی‌های ملی گرا پیوند خورد. سرمایه داری جهانی پیشرفته اواخر قرن بیستم را باید اوج رشد لیبرالیسم بدانیم. با وجود شعار برابری اجتماعی در لیبرالیسم، به نظر بسیاری از منتقدین لیبرالیسم، جوامع لیبرال هنوز از وجود بسیاری از نابرابری‌های طبقاتی، نژادی و مواردی از این قبیل رنج می‌برند (Scott & Morgan, 2007). همچنین، می‌توان از نابرابری در دسترسی به اطلاعات و انحصار و کنترل آن در دست شرکت‌های متمرکز ملی و فراملی سخن گفت (Scott, 2006; Webster, 2003).

مجله اکونومیست[1] به عنوان شناخته شده ترین مروج سیاست‌های نئولیبرالی در گزارشی در سال ۲۰۰۷ نشان می‌دهد که چگونه در جامعه آمریکا در حالی که حقوق مدیران ۴۰ برابر افزایش یافته، حقوق کارگران در ۲۰ سال گذشته ثابت مانده است. این منبع همچنین، تصویری از فاصله طبقاتی بین بیکاران و مدیران رتبه بالا در دریافت خدمات رفاهی و بهداشتی ارائه می‌دهد. این تصویر گواه آن است که در جوامع پساصنعتی تا چه اندازه مدیران آموزش دیده فرصت برخورداری از مزایای گوناگون را دارند، در حالی که کارگران رده‌های پایین جامعه فقیرتر می‌شوند. وضعیت نابرابر اقتصادی و اجتماعی در جوامع جهانی شده، طبقه‌های محروم و پایین جامعه را که اغلب کارگران فاقد مهارت هستند و یا مهارت اندکی دارند، چون ابزاری در جهت منافع طبقه‌های مرفه درآورده است. استدلال اکونومیست آن است که یک جامعه پویا بهتر از یک جامعه برابر است. به عقیده نظریه‌پردازان مجله اکونومیست، اقتصاد پویایی چون اقتصاد آمریکا منجر به رفاه سراسری می‌شود، اما نشان نمی‌دهد که این رفاه همگانی چیست و چگونه می‌توان آن را ارزیابی کرد. در واقع، اکونومیست نابرابری شدید ثروت را بخشی از نظام سرمایه داری پویا می‌داند که باید برای آن بهایی پرداخت. پایین بودن دستمزدها و افت شغلی کارگران رده‌های پایین‌تر که قربانیان محتوم و مقدر جهانی شدن هستند، چنین بهایی است که پرداخت می‌شود. در حالی که اکونومیست به نابرابری‌های اقتصادی و شکاف طبقاتی اشاره می‌کند، اما برای حل این مسئله آدرس غلط می‌دهد. از این دیدگاه، مسئله اصلی تجمع ثروت در دست عده‌ای محدود نیست، بلکه نظام بی رونق شایسته سالاری است که به وسیله آن آدم‌های استثنایی و بااستعداد در هر طبقه، نژاد و یا جنس شناسایی نمی‌شوند و به رأس هرم نمی‌آیند. اکونومیست برای ایجاد سازگاری و تطابق، برنامه لیبرالی جدیدی عرضه می‌کند؛ افزایش استاندارد های آموزشی، عرضه بن‌های مدرسه‌ای، رقابت فزاینده در آموزش عمومی، سیاست‌های شبکه امن و رو به افزایش و نیز کاهش مالیات و تنظیم ثروت راه

---

1. Economist

حل‌هایی درجهت خدمت به شایسته سالاری هستند که اکونومیست ارائه می‌کند و به ظاهر، انصاف غائب در یک جامعه به دور از عدالت را تأمین می‌کند، اما به جای نشان دادن ریشه‌های نابرابری در نظام سرمایه داری به توجیه آن می‌پردازد و به ویژه به محرومان سفارش می‌کند که خود را با بازار تنظیم کنند (Beach, 2008).

۳. رویکرد مارکسیستی[1]

تلقی لیبرالیسم از عدالت اجتماعی و تحقق آن از طریق کوشش‌های فردی، سود طلبی شخصی و رقابت که توازن میان عرضه و تقاضا را پدید می‌آورد، از قرن نوزدهم به بعد توسط سوسیالیست‌ها و پس از آن مارکسیست‌ها مورد نقد قرار گرفت. به نظر آنها نابرابری، پیامد لیبرالیسم بود. رنج طبقه‌های محروم و کارگران اروپایی در قرن نوزدهم بود شاهدی بر این مدعا بود (Randell, 1997).

به طورکلی، در نظام سرمایه داری مکانیسم بازار نقش بسیار مؤثری در تولید، توزیع و تعیین قیمت کالاها دارد. اگرچه به نظر می‌رسد که در درون این سازوکار، نوعی آزادی وجود دارد، اما در واقع برخلاف دست‌های آشکار قدرت در گذشته، این دست‌های پنهان بازار است که همه چیز را تعیین می‌کند. از این رو، احساس آزادی نوعی احساس کاذب و دروغین است. رقابت، موتور مولد فعالیت در اقتصاد بازار و کسب سود و غایت همه فعالیت‌های اقتصادی است، اما در این نوع اقتصاد کسب سود همواره نتیجه فعالیت و کار مولد نیست و حتی افرادی که کار مفید و مولد دارند نیز همیشه متناسب با کار خود دستمزد نمی‌گیرند (Fromm, 2008).

فروم در تحلیل و نقد جامعه لیبرالی غرب پدید آمدن «منش بازاری» را از پیامدهای جامعه سرمایه داری می‌داند و چنین می‌نویسد که «من آن منشی را که ریشه‌اش در تجربه شخصی به عنوان کالا و ارزش شخص به منزله ارزش مبادله‌ای باشد، جهت گیری بازاری می‌نامم.» (Fromm, 2009, p.84). به نظر فروم، شخصیت انسان بازاری فاقد ارزش اقتصادی است و توانایی او به میزانی که بازار تعیین می‌کند، بستگی دارد. آگاهی او به نوع نیاز به آموزش را نیز بازار تعیین می‌کند؛ «این آگاهی و معرفت در روند کلی آموزش و پرورش از کودکستان تا دانشگاه به دست آمده و به وسیله خانواده تکمیل می‌شود.» (Fromm,2009, p.87). آنچه در این چرخه چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد، عدالت آموزشی است. به زعم فروم، در جامعه سرمایه داری به وجود آوردن منش بازاری مطلوب از جمله کارکردهای نهادهای

---

[1]. marxist approach

آموزشی است. هدف حقیقی این نهادها جز تولید دانش قابل فروش، چیزی دیگری نیست. «از آموزش دبستانی تا دانشگاه، هدف یادگیری به دست آوردن هرچه بیشتر معلومات و اطلاعاتی است که برای مقاصد بازاری سودمندند. مواد درسی به قدری زیاد است که دانش آموزان تقریباً وقت و انرژی لازم برای اندیشیدن درباره آن را دارند. انگیزه اصلی کسب آموزش و پرورش بیشتر و بهتر، علاقه به موضوع‌های درسی یا به دست آوردن معرفت و بصیرت نبوده، بلکه ارزش مبادله‌ای زیادی است که از دانش به دست می‌آید. امروز شوق بسیاری برای کسب دانش و آموزش به چشم می‌خورد و در عین حال تفکر به اصطلاح غیرعملی و بی فایده که فقط با حقیقت سروکار داشته و ارزش مبادله‌ای در بازار ندارد، خوار و بی مقدار شده است.» (Fromm, 2009, p.93).

۴. رویکرد پست مدرنی[1]

برخلاف تلقی رایج از عدالت که در ایدئولوژی‌های دوران مدرن آشکار شد، پست مدرنیست ها تأمین و بسط عدالت را در گرو توجه واقعی به نیازها، علائق و گرایش‌های گروه‌های گوناگون اجتماعی و نفی یک روایت کلان از عدالت اجتماعی و تربیتی می‌دانند. متفکرانی چون لیوتار[2] (Lyotard, 2008)، فوکو[3] (Fuocault, 2007)، ژیرو[4] (Giroux, 1992, 1997) و دیگران را می‌توان از تأثیرگذارترین نمایندگان اندیشه پست مدرن در طرح مسئله عدالت تربیتی دانست. در این میان ، سهم لیوتار قابل ملاحظه است. به طورنمونه، کتاب او با عنوان «*شرایط پست مدرن*» که در سال **۱۹۷۹** در پاریس منتشر شد، به توصیف دقیقی از وضعیت دانش و علم در جوامع بسیار توسعه یافته می‌پردازد. به نظر او، با ورود جوامع غربی به عصر صنعتی پیشرفته و نیز فرهنگ‌ها به عصر پست مدرن، منزلت دانش دگرگون شده است. از دیدگاه لیوتار، در این جوامع علم و دانش در خدمت برآوردن نیازهای فنی و اقتصادی صنایع بزرگ قرار گرفته است، در حالی که قرار بود علم و دانش مدرن در خدمت بسط و گسترش دموکراسی و توسعه آموزش و پرورش به ساختن یک جامعه انسانی و عادلانه کمک نماید. ناکارآمدی این نگرش به زودی آشکار شد. لیوتار بر آن است که در عصر سرمایه داری پیشرفته، نهادهای آموزشی نه در خدمت رفاه عمومی، بلکه به عنوان خرده نظامی در خدمت بنگاه‌های اقتصادی قرار گرفته‌اند. از این جهت ما با نوعی بحران مشروعیت مواجه هستیم (Lyotard, 2008).

1 . post-modern approach
2. Lyotard
3. Focult
4. Giroux

از نظر فوکو، نقش نهادهای آموزشی را باید از منظر برقرار کردن مناسبات سلطه مورد تحلیل قرار داد. به نظر او شکل سلطه‌ای که این نهادها فراهم می‌آورند، از نوع سنتی آن که بر نوعی خشونت استوار بوده، متفاوت است. از نوشته‌های فوکو درباره نقش قدرت در تولید دانش می‌توان به این نکته دست یافت که نهادهای آموزشی زیرنظر نهادهای قدرت به نوعی به تولید دانشی می‌پردازند که بتواند به هویت یادگیرندگان و رفتارهای آنان شکل داده و نظم بخشد. اگرچه به نظر او این سلطه پذیری همواره قرین توفیق نیست (Foucault, 2007). به زعم فوکو، قدرت دانش در جوامع مدرن در بعد انضباطی و کنترلی آن نهفته است.

ژیرو از نمایندگان برجسته نظریه مقاومت به شمار می‌آید که کتاب معروف او با عنوان «*نظریه و مقاومت در آموزش و پرورش*» نقش مهمی در رشد این نظریه داشته است. او به عنوان منتقد نظریه بازتولید معتقد است که مدرسه نظام ستمگری است که تا حدی از استقلال برخوردار است (Sharepour,2011, p.101). ژیرو را می‌توان انسان گرا توصیف نمود که مخالف هرگونه استثمار و ظلم به انسان است. به همین دلیل هر نوع پدیده و اندیشه‌ای را که موجب برتری دادن انسانی بر انسان دیگر و یا فرهنگی به فرهنگ دیگر و نژادپرستی می‌شود را مورد حمله قرار می‌دهد. از نظر او، آموزش و پرورش نه تنها باید به مثابه خالق دانش فهمیده شود، بلکه آموزش و پرورش انتقادی باید به جای رد کردن زبان سیاست، آموزش عمومی را با ضرورت‌های یک دموکراسی انتقادی پیوند دهد. ژیرو بیان می‌دارد که دموکراسی بر توسعه هرچه بیشتر عدالت اجتماعی،آزادی و برابری در زمینه‌هایی چون آموزش و پرورش، اقتصاد، سیاست و عرصه‌های فرهنگی تاکید می‌ورزد. پداگوژی انتقادی یا رادیکال به عنوان یک امر سیاسی در پی تربیت دانش آموزان به عنوان شهروندانی انتقادی است که مانند عواملی قدرتمند، مسئول و منتقد در راه ایجاد جامعه مساوات خواه، عدالت محور و دموکراتیک اقدام کنند. ژیرو برای نقد نظام آموزشی وابسته به سرمایه داری و نئولیبرالیسم نظریه انتقادی، مکتب فرانکفورت را وارد گفتمان آموزشی می‌نماید و با استفاده از این نظریه به تحلیل نظام آموزش و پرورش جهان سرمایه داری می‌پردازد (Giroux, 2009, pp. 92-97).

ژیرو از «پداگوژی مرزی» سخن گفته است. پداگوژی مرزی، به خودی خود به دنبال تحقق جامعه‌ای آزاد است. نخستین مانعی که در حال حاضر بر سر راه این هدف وجود دارد، به حاشیه کشاندن گروه‌های اجتماعی به واسطه نژادپرستی و جنسیت گرایی است. تعلیم و تربیت مرزی فرصت لازم را برای درگیر شدن دانش آموزان با منابع چندگانه‌ای که مرزهای مختلف فرهنگی، تجارب و زبان‌ها را تشکیل می‌دهند، فراهم می‌کند. به این منظور که دانش آموزان مرزها را بشناسند و با آنها به طور انتقادی مواجه و

از محدودیت‌های آن آگاه شوند (Giroux, 1997, p.147). «محور قرار دادن فرهنگ غرب به عنوان فرهنگ برتر باعث ایجاد یک روایت کلان می‌شود که در آن صدای کسانی که دیگری محسوب می‌شوند، سرکوب می‌شود.» (Giroux, 1992, p. 55).

۵. رویکرد فمینیستی و نژادی[۱]

به نظر عده‌ای نظام اقتصادی سرمایه داری، مسئله نابرابری را به حوزه نژادی و جنسیتی (Gabe,1991; Skellon,1997; Mcdonald,1980; Mcrobbie,1978) نیز تسری داده است. به عنوان نمونه در جامعه آمریکایی هیچ‌گاه آمریکایی‌های آفریقایی تبار و سفیدپوستان آمریکایی از مزایای شغلی و درآمد و حقوق برابر برخوردار نیستند. معمولاً این نابرابری بیش از آنکه به عوامل ساختاری چون نژاد، جنسیت و طبقه نسبت داده شود به میزان برخورداری از آموزش و پرورش یا آموزش عالی نسبت داده می‌شود. راه حل‌های لیبرالی، بیشتر استفاده از برنامه‌های مهارت آموزی یا استفاده از برنامه ثانوی آموزشی‌ای را پیشنهاد می‌کنند که تجویزهای بی خاصیتی هستند. در کنار این راه حل‌ها وجود مربیان دلسوز، حمایت مالی مؤسسات، هدایت حرفه‌ای و نیز رهبری مطلوب و پاسخگو، الزامی خوانده می‌شود همچنین ریشه تبعیض جنسیتی در استفاده از فرصت‌های برابر شغلی پس از آموزش را نیز باید در نظام اقتصاد لیبرالی جستجو نمود. در حالی که همواره ادعا می‌شود همگان فرصت برابری را برای استفاده از فرصت‌های آموزشی و شغلی دارند، اما شواهد مطالعات لیکز و کارتر(Lakes & Carter, 2004) و همچنین آدایر و دالبرگ (Adair & Dahlberg, 2003) حاکی از آن است که امکان دسترسی زنان به مشاغل در مقایسه با مردان کمتر است.

۶. رویکرد وجودی[۲]

در حالی در رویکردهای گفته شده معیارها، نتایج و پیامد های عدالت از منظر اجتماعی مد نظر قرار گرفته است، در رویکرد وجودی به مسئله عدالت از منظر دیگری نگریسته شده است. جامعه و نظام آموزشی نابرابر جامعه و نظامی است که فردیت آدمی را از او بستاند و او را بنده و برده جمع و تابع خواست و اراده میانگین جامعه سازد (Gutek , 2010)، او را به ابزاری برای استفاده در ساختن بنایی عظیم تبدیل کند و با نادیده گرفتن ویژگی‌های منحصربه فرد او، با او چون قطعه‌ای قابل تعویض در یک دستگاه

---

[1] . feminist and racial approach
[2] . existential approach

عظیم رفتار نماید (Jaspers,1963)، هویت و شخصیت او را نادیده انگارد و با فرو کاستن او به نیروی کار و تبدیل او به جزئی از یک ماشین، او را در اداره صنعت و کارخانه‌های عظیم به خدمت گیرد. این نابرابری بیش از آن که هویت اجتماعی، جنسیتی، نژادی و اقتصادی او را آشفته سازد، با نادیده گرفتن هستی یگانه او، فردیت او را به مخاطره می‌اندازد. در این جا ستم چیزی جز خود نبودن و به هم رنگ جماعت درآمدن نیست. از نظر این دسته از فیلسوفان، از پیامدهای علم و فناوری جدید، در کنار اثرات مثبت و مفید آنها، تقلیل وجود آدمی به ساحت‌های صرف اجتماعی و اقتصادی است. چنین پیامدی به معنای نادیده گرفتن راز وجود انسان و جایگزین کردن داشتن به جای بودن است (Kin, 1996, p. 38) و با اعتماد بیش از اندازه به تصویری که علم از انسان ارائه می‌کند، گرفتار آمدن به خرافه علمی (Jaspers, 1994, p.129).

جایگاه عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

مسئله عدالت آموزشی از جمله ایده‌هایی است که در سند تحول نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰) به آن پرداخته شده است. واژه عدالت به طور انفرادی و یا با ترکیباتی، حدود چهارده بار در سند مذکور آمده است. در بخش بیانیه ارزش‌ها مربوط به فصل اول (ارزش‌های شماره ۱، ۸، ۱۶)، فصل چهار مربوط به بحث درباره هدف‌های کلان (هدف۱،۲،۳) فصل پنجم مربوط به راهبردهای کلان (راهبرد کلان ۴) و در فصل ششم بحث مربوط به اهداف عملیاتی و راهکارها به واژه عدالت اشاره شده است. در فصل ششم زیر عنوان اهداف عملیاتی و راهکارها، هدف پنجم با عنوان «تأمین و بسط عدالت در برخورداری از فرصت‌های تعلیم و تربیت با کیفیت مناسب با توجه به تفاوت‌ها و ویژگی‌های دختران و پسران و مناطق مختلف» به راهکارهای تحقق عدالت آموزشی اختصاص دارد.

هدف عملیاتی فوق برای تحقق اهداف کلان ۳ و ۵ و ۷ بدین شرح بیان شده است: «۱. هدف شماره ۳: گسترش و تأمین همه جانبه عدالت آموزشی و تربیتی؛ ۲. هدف شماره ۵: افزایش مشارکت و اثربخشی همگانی به ویژه خانواده در تعالی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی ؛ و ۳. هدف شماره ۷: ارتقای اثربخشی و افزایش کارایی در نظام تعلیم و تربیت عمومی» (Transformation Document, 2011, p.14).

برای تحقق هدف عملیاتی سند، راهکارهای هشت‌گانه زیر پیشنهاد شده است:

«راهکار ۵/۱ – تعمیم دوره پیش دبستانی به ویژه در مناطق محروم و نیازمند حتی الامکان با مشارکت بخش دولتی با تاکید بر آموزش‌های قرآنی و تربیت بدنی و اجتماعی.

راهکار ۵/۲ – برنامه ریزی و تمهید مقدمات برای پوشش کامل دوره آموزش عمومی و برخوردار از کیفیت مناسب در تمامی مناطق کشور.

راهکار ۵/۳- توانمندسازی دانش آموزان ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ نشین و هم چنین مناطق دوزبانه با نیازهای ویژه، با تاکید بر ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع و با کیفیت
راهکار ۵/۴ – اولویت بخشی به تأمین و تخصیص منابع، تربیت نیروی انسانی کارآمد، تدوین برنامه برای رشد، توانمندسازی و مهارت آموزی، ادامه تحصیل و حمایت مادی و معنوی دانش آموزان مناطق محروم و مرزی.
راهکار ۵/۵- اختصاص حداقل ۱۰ درصد و حداکثر ۲۰ درصد از برنامه آموزشی به معرفی حرفه‌ها، هنرها، جغرافیا، آیین و رسوم و نیازها و شرایط اقلیمی و جغرافیایی استان‌ها به ویژه مناطق روستایی و عشایری با رعایت استانداردهای ارتقای کیفیت و تقویت هویت اسلامی – ایرانی دانش آموزان در چهارچوب ایجاد کارآمدی و تقویت هویت ملی.
راهکار ۵/۶ – طراحی و تدوین برنامه آموزشی متناسب با نیازها و نقش‌های دختران و پسران.
راهکار ۵/۷ – طراحی و تدوین برنامه تعلیم و تربیت انعطاف پذیر، متناسب با ویژگی‌های شخصیتی و محیطی استعدادهای گوناگون دانش آموزان به منظور شکوفایی استعدادهای خاص و افزایش کارآمدی و مفید بودن آنها.
راهکار ۵/۸ – سازماندهی و به‌کارگیری بهینه و اثربخش منابع انسانی و توزیع عادلانه آن در سراسر کشور» (Transformation Document, 2011, p.22).

همان‌گونه که راهکارهای هشت‌گانه فوق نشان می‌دهد تدوین کنندگان سند تحول تأمین و بسط عدالت را بیش هر چیز متوجه رفع تبعیض مادی و معنوی میان مناطق محروم و مناطق برخوردار و توزیع عادلانه منابع و امکانات (راهکارهای ۵/۱ تا ۵/۵) و نیز توجه به نیازها و نقش‌های جنسیتی در کنار توجه به ویژگی‌های شخصیتی دانش آموزان می‌دانند (راهکار ۵/۶ و ۵/۷). از نظر تدوین کنندگان سند در صورتی که منابع و امکانات به گونه‌ای عادلانه میان افراد و گروه‌های اجتماعی در مناطق گوناگون توزیع شود، و برنامه‌های آموزشی چنان طراحی و تدوین شوند که به نیازها و نقش‌های جنسیتی دانش آموزان توجه گردد، عدالت آموزشی تأمین می‌شود. اما در اینجا پرسش‌هایی مطرح می‌شود که سند درباره آن ساکت است: آیا عدالت آموزشی را می‌توان تنها به این دو مقوله محدود ساخت؟ تا چه اندازه سند تحول توجه به هویت ملی –قومی را مجاز می شمرد؟ نیازها و نقش‌های دانش موزان دختر و پسر چگونه تعیین و تعریف می‌شوند؟ آیا میان نقش‌های جنسیتی مورد نظر برای دختران و پسران با تحولات اجتماعی تناسب وجود دارد؟ همچنین می‌توان پرسید سند تحول تا چه اندازه به آزادی‌های فردی دانش آموزان، تنوع و تکثر

فرهنگی آنها توجه نموده است؟ با نگاهی اجمالی به سند به نظر می‌رسد که تدوین کنندگان آن، بیش از آنکه دغدغه توجه و شناخت نیازهای واقعی و متنوع دانش آموزان و در نتیجه امکان بروز و ظهور آزادانه آنها را داشته باشند، دغدغه‌ای ایدئولوژیک و سیاسی دارند. از این روست که سند مذکور، نیازها و استعدادهای دانش آموزان را از دریچه ای محدود و بر اساس تصویری از پیش تعیین شده تفسیر و تعیین می‌کند. برای تبیین چنین نگرشی نیازمند آن هستیم تا به تحلیل بنیادی‌تر سند تحول بپردازیم. در ادامه می‌کوشیم تا به این پرسش پاسخ گوییم که سند تحول بر اساس کدام رویکرد از رویکردهای شش‌گانه عدالت، تدوین شده است؛ زیرا مشخص کردن رویکرد بنیادی سند تحول، زمینه مناسبی را برای تحلیل و نیز پاسخ گویی به پرسش‌های فوق فراهم می‌آورد.

رویکرد بنیادی سند تحول برای تحقق عدالت آموزشی کدام است؟

ادعای اصلی این پژوهش آن است که سند تحول، بر اساس چشم اندازی ایده الیستی نگاشته شده است و از این جهت قرابت بسیار نزدیکی به تفسیر افلاطون از عدالت دارد. گذشته از بعضی از تفاوت‌های جزئی محتوایی میان متافیزیک و فلسفه سیاسی و اخلاقی افلاطون با جهت گیری بنیادی سند، در نزد اندیشه گران اسلامی، تأثیر پذیری سنت فلسفی اسلامی– خواه در حوزه جهان شناسی و انسان شناسی یا در حوزه سیاست، اخلاق و حتی تربیت– از میراث فکری یونانی امر پوشیده‌ای نیست. کافی است تنها با مراجعه به منابع تاریخ فلسفی تأثیر تفکر افلاطونی–ارسطویی را بر حوزه‌های فکری اسلامی ردیابی کنیم[۱]. این میراث نه تنها از لحاظ محتوایی، بلکه از لحاظ روش شناختی نیز بر متفکران اسلامی و حوزه‌های غالب فلسفی در جهان اسلام تأثیر گذار بوده است. از این رو دور از ذهن نیست که متفکران اسلامی نیز با همان مقوله‌ها و مفهوم‌ها و یا روش‌ها به تفسیر و بررسی متون و منابع اسلامی بپردازند. به نظر می‌رسد که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تحت تأثیر چنین رویکردی قرار دارد. نمونه‌ای از این نوع را می‌توان در آمیختن فلسفه صدرایی به عنوان فلسفه رسمی اسلامی با آیات و روایات دینی و در نتیجه سازگار کردن فهم این منابع با تفسیر ملاصدرا از دین، مشاهده کرد. این در حالی است که نه این فیلسوف بزرگ مسلمان

---

[۱]. برای مطالعه درباره چگونگی تأثیرپذیری میان حوزه‌های غیر اسلامی با فرهنگ و سنت فکری اسلامی ر.ک به:

-- شریف، م.م. (۱۳۶۵). *تاریخ فلسفه در اسلام*. ترجمه گروهی از مترجمین. در چهار جلد، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.

-- نصر، سید حسن (۱۳۸۹). *سنت عقلانی اسلامی در ایران* . ترجمه سعید دهقانی. چاپ سوم تهران، چاپ قصیده سرا.

-- فاخوری، حنا؛ خلیل جر (۱۳۸۳). *تاریخ فلسفه در جهان اسلامی*. ترجمه عبدالحمید آیتی، چاپ هفتم، تهران، نشر شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

تنها نماینده تفکر فلسفی در جهان اسلام– یا حتی ایران–است و نه یگانه کردن میان برداشت‌های فلسفی به معنای عام با متون دینی همواره کوششی مقرون به صواب است. به ویژه توجه به این نکته ضروری است که در جهان اسلام حرکت‌های فکری ضد فلسفه یونانی نیز، تحت عنوان دفاع از دین اسلام و مبارزه با انحراف و الحاد، رواج داشته است. نمونه‌ای از این کوشش‌ها را می‌توان در نوشته‌های امام محمد غزالی یافت. بر این اساس سند تحول از ابتدا بر پایه کوششی شکل گرفته است که می‌تواند محل نزاع و مجادله باشد.

مبانی سند تحول بنیادین از یک سو بر پایه نوعی نگرش آرمانی–افلاطونی- و با آمیزه‌ای از تفسیر ایدئولوژیک[1] از دین و از سوی دیگر به کمک روشی استنتاجی و عقلانی تدوین گردیده است. گرچه تحقق هر تحولی نیازمند وجود آرمانی است، اما یکی از چالش‌هایی که آرمان گرایی پدید می‌آورد دور افتادن از واقعیت‌هاست. چنین چالشی از ناحیه در هم آمیختگی میان آرمان و تفسیر ایدئولوژیک از واقعیت‌ها به وجود می‌آید. چنین در هم آمیختگی را می‌توان در بیانیه ارزش‌های سند تحول مشاهده کرد.

در رویکرد آرمان گرای سند تحول، جامعه ایده آل، جامعه‌ای تصویر شده است که در آن همگان از تفسیری واحد از آموزه‌های دینی برخوردار بوده و ایدئولوژی رسمی واحدی را می‌پذیرند. تنوع و تکثر تنها در درون چارچوب‌های ایدئولوژی رسمی پذیرفته می‌شود[2]. در چنین رویکردی، عدالت اجتماعی و آموزشی از طریق تحقق آن وضعیت آرمانی رخ می‌دهد که از پیش تعیین شده است. در قیاس میان آرمان‌ها و واقعیت‌های موجود، داوری همواره به نفع آرمان‌هایی است که بر اساس برداشتی رسمی بیان می‌شود. در این رویکرد نهادهای آموزشی ابزارهای مناسبی برای تعمیق و مشروعیت دادن به آرمان‌های ایدئولوژیک محسوب می‌شوند.

چنین نگرشی را می‌توان در فلسفه اخلاقی و سیاسی افلاطون نیز مشاهده کرد. عدالت مورد نظر افلاطون از یک سو بر نوعی برداشت متافیزیکی از حقیقت استوار است و از سوی دیگر تحقق آن منوط به اعمال نظارت شدید دولت و ایجاد یک جامعه یک پارچه و سلسله مراتبی است. در نگاه افلاطون حقیقت

---

[1]. در این نوشته منظور از ایدئولوژی، آن دسته از باورهایی است که هدف آنها تغییر وضع موجود و ایجاد وضع مطلوب است. بر این اساس ایدئولوژی‌ها داعیه شناسایی واقیعت ها را ندارند، بلکه هدف آنها ایجاد دگرگونی های لازم است. حتی اگر درصدد شناسایی واقعیت‌ها باشند، این شوق به شناسایی با اهداف عملی و از این رو ناقص و ناتمام است. از این روست که ایدئولوژی‌ها می‌توانند تنوع، تکثر و آزادی‌های فردی را برای ساختن یک جامعه مطلوب و یگانه نادیده گیرند و یا حتی به مبارزه با آنها بپردازند. آنچه راه فلسفه و علم را از ایدئولوژی متمایز می‌سازد، تقدم شوق آنهاست به شناسایی واقعیت‌ها.

[2]. همان‌گونه که در بحث راهکارهای تأمین و بسط عدالت آموزشی آمده است.

آن ذاتی است که تنها از طریق خردورزی قابل شناسایی است. خردورزی راهی به سوی دانایی است و دانایی نیز بنیاد عدالت است. بر این اساس یک جامعه عادل جامعه‌ای است که خردمندان بر آن حکم می‌رانند. جامعه نیز از بخش‌های گوناگونی تشکیل گردیده است که جایگاه افراد آن توسط نظام تعلیم و تربیتی که به شدت تحت نظارت دولت قرار دارد، تعیین می‌شود. از لحاظ عملی جامعه عادلانه افلاطونی، جامعه‌ای سلسله مراتبی است و هدف آن در نهایت برپا شدن یک اجتماع انسانی وحدت یافته است. از این رو نه جایی برای تنوع– جز آن مقداری که توسط دولت مجاز است– وجود دارد و نه جایی برای بروز آزادی‌های فردی. بر اساس روان شناسی افلاطون، عدالت در گرو غلبه نیروهای فرادست درون فرد بر نیروهای فرودست او است. در این معنا انسان عادل کسی است که خشم و خواهش‌های نفسانی او تحت انقیاد خرد و یا عقل او قرار گیرد. جامعه شناسی افلاطونی نیز با روان شناسی او مطابقت دارد. عقل جامعه، همان دانایان هستند که به حقایق ثابت – حقایق ازلی و ابدی که در جهان ایده وجود دارند– دست یافته‌اند و دیگر طبقه‌های پایین‌تر جامعه به واسطه تفاوت در طبیعت (که افلاطون آن را فرض می‌گیرد ولی نباید آن را با بحث تفاوت‌های فردی که در روان شناسی مدرن از آنها سخن گفته می‌شود، اشتباه گرفت) و در نتیجه بی بهره ماندن و یا کم بهره بردن از تربیت کامل، ناتوان در شناخت آن حقایق هستند و یا دست کم شناخت آنها نسبت به آن حقایق نارساست. از این روست که این طبقه‌ها باید از دانایان پیروی کنند. ظلم آنگاه پدید می‌آید که طبقه‌های فرودست بر جای طبقه‌های فرادست بنشینند. بنابراین بر اساس دو معیار برخورداری از طبیعت و میزان بهره بردن از تربیت نوعی ارتباط عمودی در جامعه میان مردم به وجود می‌آید.

افلاطون نیازی نمی‌بیند که برای توضیح ایده عدالت، ایده آزادی را نیز مورد بحث قرار دهد. او میان آزادی اجتماعی و عدالت نوعی تقابل می‌بیند. به همین خاطر است که او از تکثر و تنوع نیز بیزاری می‌جوید. طرح او از یک نظام تعلیم و تربیتی مطلوب، آن گونه که در کتاب جمهوری می‌بینیم، طرحی است که برپا ساختن یک جامعه دارای سلسله مراتب را مشروعیت می‌بخشد. فرایند آموزش و پرورش، جریانی است که به افراد جامعه می‌قبولاند که باید در جایی قرار بگیرند که شایستگی آن را دارند. در نتیجه آنانی که نتوانند دوران طولانی تربیت را طی کنند می پذیرند که شایستگی آن را ندارند که زمام حکومت را در دست گیرند. اما افلاطون تلازم میان عادل بودن و فیلسوف بودن را به روشنی بیان نمی‌کند. آن حقایق کدامند که برپا کردن یک جامعه دادگر به دانستن آنها وابسته است و از این رو تنها فیلسوفانند که قادر به شناختن آن حقایق هستند و نیز تنها همان‌ها هستند که می‌توانند عدالت و دادگری را در جامعه

مستقرکنند؟ افلاطون خود در نامه هفتم گفته است که حقیقت فلسفه او بیان ناشدنی است[۱] (Plato, 2001). بنابراین امکان ارائه پاسخی دقیق به پرسش‌های مذکور ممکن نیست.

افلاطون کوشیده است تا دادگری را از درون نوعی متافیزیک یا هستی شناسی استخراج کند. تصویر او از جهان از یک سو آن را به دو بخش بود و نمود تقسیم می‌کند که اولی حقیقی اما تجربه ناشدنی، ثابت و پایدار است و دومی، سایه، ناپایدار و تجربه شدنی است. فیلسوفان افلاطونی کسانی‌اند که می‌توانند به کمک نیروی خرد خود، که در طی دورانی طولانی به خوبی پرورش یافته است، به آن حقایق دست یابند. آنان کسانی هستند که بر میل‌ها و خواهش‌های خود تسلط یافته‌اند و از این رو می‌توانند نمونه یک انسان دادگر باشند. فرمان و عمل آنان عادلانه و پیروی دیگران نیز زمینه تحقق عدالت است. خلاصه آنکه، تحقق عدالت به تحقق دانایی و شناسایی آن حقایق بستگی دارد (Koyre, 2010).

اگرچه سخن افلاطون از جهاتی قابل تأمل است، اما پذیرش آن منوط به فهم ارتباط طولی میان دانایی به حقایق ازلی و ابدی و انجام عمل دادگرانه است. تلقی از این نوع درباره نسبت میان دانش و عدالت، دست کم از دو منظر معرفت شناسی و زبان شناختی معاصر مورد نقادی قرار گرفته است. بخش زیادی از پیش فرض‌های متافیزیکی درباره مفهوم حقیقت و حقایق ازلی و ابدی که به کمک خرد بتوان به شناسایی آنها پرداخت، از سوی فیلسوفان و متفکران به چالش کشیده شده است. دسته نخست از منتقدان افلاطون کسانی هستند که هر گونه بحث درباره واقعیت هستی را به شناسایی حدود و توانایی شناخت و نیز ساختار زبان به عنوان پدیده‌ای فرهنگی و اجتماعی، موکول می‌کنند. ریشه‌های این نگرش را می‌توان در آراء فیلسوفان قرن هفدهم و هیجدهم تا عصر حاضر پی گیری نمود. اما دسته دوم، کسانی هستند که با در نظر داشتن تحولات اندیشه فلسفی، به دگرگونی جوامع بشری در دوران مدرن، به ویژه در پنج دهه گذشته که در جوامع پیشرفته صنعتی رخ داده است توجه نموده‌اند. به نظر آنان در جوامع متکثر و پیچیده امروزی، تنوع و تکثر اجتماعی و فرهنگی واقعیتی است که نمی‌توان نادیده گرفت. انقلاب در ارتباطات، امکان آشنایی افراد جوامع گوناگون را سهولت بخشیده، اهمیت مرزهای جغرافیایی را به عنوان مرزهای فرهنگی کم رنگ نموده، و در نتیجه همگرایی و گزینش میان سبک‌های گوناگون زندگی را آسان ساخته است.

---

[۱]. «درباره نویسندگانی که چه امروز و چه در آینده ادعا کنند که از مطلب اصلی فلسفه من چیزی می‌دانند، اعم از اینکه بگویند آن را از دهان من شنیده یا از دیگران آموخته و یا خود به تحصیل آن نایل گردیده اند، فاش می گویم که آنان، بنا به عقیده ای که من درباره فلسفه دارم، از فلسفه کوچکترین خبری ندارند. در مورد آن مطالب اصلی هیچ گونه نوشته ای از من در وجود نیامده و در آینده نیز وجود پیدا نخواهد کرد...» (Plato, 2001).

از این رو چگونه می‌توان بدون در نظر گرفتن این تحولات، سندی و یا طرحی موفق را برای تحول در نظام آموزشی پیشنهاد کرد. در توضیح این نکته می‌توان گفت که اصلاح نظام‌های آموزشی و یا تدوین سند تحول آموزش و پرورش بیش از آنکه نیازمند کوشش‌هایی متافیزیکی از آن نوعی که ما به مثل در سند تحول نظام آموزشی ایران و نیز مبانی نظری آن شاهدیم، باشد، محصول توجه به نیازها و ضرورت‌های عملی جامعه است. بر همین اساس نیازی نیست که طرح یک نظام عادلانه اجتماعی و آموزشی را بر پایه نوعی جهان شناسی و یا انسان شناسی استوار کنیم. نادیده گرفتن نیازهای متحول اجتماعی و طراحی برنامه‌ای برای تحول نظام آموزشی ممکن است از یک سو به جزم گرایی ایدئولوژیک بینجامد و از سوی دیگر در مقام عمل، با گذر زمان به ناکارآمدی و کهنگی گرفتار آید. طرح‌هایی از این نوع تصویر خود از واقعیت را به عنوان تصویر واقعی اجتماعی بر همگان تحمیل می‌کنند. چنین طرح‌هایی بیش از آنکه منعکس کننده نیازها، دغدغه‌ها، دل مشغولی‌های همگانی باشند، می‌کوشند تا خواست‌های ایدئولوژیک و تفسیرهای ایدئولوژی‌های رسمی را به عنوان آرمان عمومی منعکس نمایند (Plamenatz, 1994).

با توجه به ضرورت برآوردن همین نیازهای روزمره و فوری است که می‌توان از تقدم عدالت بر متافیزیک سخن گفت. بر این اساس بر پا ساختن یک نظام عادلانه آموزشی نیازمند یاری جستن از مقدمات استدلالی متافیزیکی– آن گونه که ما در مبانی نظری سند تحول می‌بینیم- نیست؛ زیرا مجادلات فلسفی درباره ماهیت عدالت و چگونگی تحقق آن چندان به نقطه مشترکی نرسیده است. این در حالی است که از لحاظ عملی عدالت لازمه دوام جامعه و نیازی عمومی محسوب می‌گردد. هر چند این نکته کم یا بیش در مورد ماهیت انسان، ماهیت تربیت، ضرورت، اهمیت و اهداف تربیت نیز صادق است.

از لحاظ تاریخی تاکنون، شاهد دو نوع کوشش یا گفتمان کلی تحقق عدالت اجتماعی بوده‌ایم. در یک گفتمان، تحقق عدالت وظیفه نظام‌های سیاسی خوانده شده، کاری که تنها از طریق برپا کردن یک نظام اداری سخت و نظارت شدید دولتی ممکن است. نظام آموزش و پرورش نیز به عنوان ابزار مشروعیت بخشیدن به گفتمان مذکور به کار رفته است. نمونه‌هایی از این نوع کوشش را می‌توان در نوشته‌های متفکرانی چون افلاطون و مارکس و هگل و آثار دیگر ایدئولوگ های تمامیت خواه جستجو نمود[1]. همچنین می‌توان نظام‌های سیاسی چون نظام سوسیالیستی شوروی سابق و کشورهای سوسیالیستی کنونی، رژیم‌های سیاسی از نوع آلمان نازی را سراغ گرفت که کوشیده‌اند تا یک جامعه عادلانه برپا کنند. این

[1]. به عنوان نمونه ر. ک به: پوپر، کارل (۱۳۸۰) . *جامعه باز و دشمنان آن* .عزت الله فولادوند .تهران: انتشارات خوارزمی

نظام‌های سیاسی در بازی دوگانه آزادی – عدالت، عدالت را در نقطه مقابل آزادی قرار داده و با تحریف و تبدیل آن به ضد خود، عدالت را نیز مسخ کرده‌اند. به گواه تاریخ کوشش‌هایی از این نوع با شکست مواجه شده است.

در گفتمان دوم، میان آزادی و عدالت نسبتی برقرار است. این گفتمان که ویژه جهان توسعه یافته و متکثر امروزی است، مسئله تحقق عدالت را به عنوان یک ضرورت عملی در پرتو به رسمیت شناختن آزادی‌های مدنی، تنوع فرهنگی، فکری و اعتقادی دنبال می‌کند و می‌کوشد تا به این پرسش پاسخ گوید که چگونه می‌توان یک نظام اجتماعی توأم با همکاری پدید آورد تا به کمک آن به عدالت حداکثری دست یافت (Rawlsn, 2004). این گفتمان نه بر پایه برداشتی فلسفی از عدالت، بلکه تنها با در نظر داشتن رنج‌ها و بلایای تاریخی جوامع انسانی و رنج‌های ناشی از ستیزهای ویرانگری که در سه یا چهار سده گذشته رخ داده است، به لزوم تحقق عدالت می‌اندیشد(Rorty, 2007).

نتیجه

در این تحقیق کوشیده‌ایم تا مسئله عدالت آموزشی را از منظر شش رویکرد مورد بحث قرار دهیم. هر یک از رویکردها بر زمینه‌ای تاریخی و اجتماعی پدیده آمده‌اند. تفاوت در تجربه‌های تاریخی و اجتماعی، به پاسخ‌های متفاوتی در مورد این که عدالت چیست و چگونه می‌توان به تحقق و گسترش آن پرداخت، انجامیده است. در حالی که رویکرد فلسفی افلاطونی عدالت را بر دو عنصر وجود حقایق ازلی و ابدی یا ایده‌ها و نیز خردورزی استوار می‌کند، رویکرد ایدئولوژیک افلاطون تحقق آن را تنها با استقرار یک جامعه یک دست، سلسله مراتبی و عمودی تحت نظارت دولت ممکن می شمرد. این رویکرد از زمان ارسطو تاکنون مورد نقدهای جدی قرار گرفته است. به عنوان نمونه، ارسطو (۱۳۸۵) با نفی وجود جهان ایده، عدالت را در میانه روی، که چگونگی آن نیز در نزد افراد گوناگون متفاوت است، می‌داند. در دوران معاصر نظریه عدالت افلاطون مورد نقادی فیلسوفانی چون پوپر، رورتی و دیگران قرار گرفته است. در رویکرد لیبرالی، عدالت از طریق رقابت تحقق می‌یابد. این رویکرد بر نوعی انسان شناسی استوار است که در آن انسان موجودی سودجو و منفعت طلب معرفی می‌شود. گرچه لیبرالیسم در سده‌های هفده و هیجده در قامت یک ایدئولوژی انقلابی ظاهر شد که داعیه ایستادگی در برابر ظلم و نابرابری ناشی از تفوق حکومت‌های سلطنتی مطلقه و هم چنین تعصب‌های مذهبی در اروپا را داشت، اما با نگاهی محدود به ساحت انسان و تنزل مقام و موقع او به حیوانی سودجو که در نهایت به نفی بعد معنوی و اخلاقی او انجامید از یک سو، و مجاز خواندن رقابت نامحدود برای بدست آوردن سود از سوی دیگر، خود زمینه را برای

بسط نابرابری‌ها و ستم‌های بسیار اجتماعی و آموزشی فراهم ساخت. رویکرد مارکسیستی به عدالت، با بهره گرفتن عناصری از تفکر افلاطونی، عدالت را رسالت حکومت‌های سیاسی و از میان برداشتن مالکیت خصوصی قلمداد کرد. این نگرش در قرن بیستم زمینه پدید آمدن رژیم‌های سیاسی کمونیستی را ، فراهم ساخت که داعیه برپا کردن «بهشت بر روی زمین داشتند اما جهنمی تحویل انسان دادند.» بعد از فروپاشی جمهوری شوروی، بسیاری از کشورهای کمونیستی به اصطلاح بلوک شرق به سوی سرمایه داری رفته و نظام اقتصاد بازار آزاد را پذیرفته‌اند، اما همچنان گرفتار فساد و نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی، به عنوان میراث برجای مانده از گذشته، هستند. تجربه تاریخی خود گواه است که عدالت همه جانبه هیچ‌گاه در جوامع کمونیستی تحقق نیافته است. در رویکرد فمینیستی تحقق عدالت اجتماعی و حتی آموزشی به نوع نگرشی بستگی دارد که در یک جامعه نسبت به زنان روا داشته می‌شود. به سخن دیگر، در یک جامعه به شدت مردسالار که در آن زنان به عنوان جنس فروتر خوانده می‌شوند تحقق عدالت و برابری به سختی موهوم تبدیل می‌شود. در چنین جامعه‌ای که عدالت را مردان تعریف و حدود آن را برای زنان تعیین می‌کنند، عدالت جز راهی برای اعمال کنترل و نظارت مردان بر زنان نیست. ریشه‌های این سیطره را می‌توان تا عصر اساطیری پی گرفت. به نظر اورتنر (۱۳۸۵) فرو دست شمردن زنان واقعیتی است که کم یا بیش در همه فرهنگ‌ها یافت می‌شود. در پاسخ به این پرسش که چرا زنان در تمامی فرهنگ‌ها ارزشی کمتر از ارزش مردان دارند می‌نویسد: «به طور مشخص تز من این است که زن هم ذات پنداشته شده با – یا به قولی، نمادی از– چیزی است هر فرهنگی خوار می‌شمرد. چیزی که همه فرهنگ‌ها ارزش وجودی کمتری در مقایسه با خود بر آن قائل هستند که هر فرهنگی جای آن را نسبت به خودش در مرحله پایین‌تر از هستی تعیین می‌کند. اینک به نظر می‌رسد که تنها یک چیز است که با این توصیف جور در می‌آید و آن «طبیعت» در عام‌ترین مفهوم است.» (Ortner, 2006, p.45). به نظر او جوامع در فرایند زایش و حفظ فرهنگ می‌کوشند تا طبیعت را کنترل کنند. در این معنا زنان نماد طبیعت خوانده می‌شوند که از سوی فرهنگ و یا حافظان فرهنگ– یعنی مردان– تحت نظارت و کنترل قرار می‌گیرند.آنچه که تفسیر این رویکرد از عدالت را با چالش مواجه می‌سازد،گرفتار آمدن به بازی دوگانه مرد– زن و در نتیجه برپا ساختن یک ایدئولوژی جدید است، ایدئولوژی که بار دیگر عدالت تنها از یک منظر می‌نگرد. رویکرد نژادی عدالت، نیز بر آن است که تا امکان نابرابری را از منظر ستمی که به رنگین پوستان و دیگر نژادها و قومیت‌های به حاشیه رانده شده بنگرد. وضعیت معیشتی و نابرابری در استفاده برابر از فرصت‌های اقتصادی و آموزشی آن گونه که در متن مقاله بدان اشاره شد، دلایلی برای قبول وجود بی عدالتی در جوامع توسعه

یافته و صنعتی کنونی است. در رویکرد پسامدرنی، آنچه مانع تحقق عدالت می‌شود ترویج و تحکیم سلطه است. برخلاف نگرش خطی مارکسیستی درباره چگونگی شکل گیری سلطه، که اساساً آن را محصول انحصار منابع اقتصادی توسط طبقه‌های سرمایه دار می‌داند، نگاه پست مدرنیست هایی چون لیوتار، فوکو، ژیرو به رواج و نفوذ سلطه، عمیق‌تر است. پست مدرنیست ها به هنگام تحلیل شکل‌های سلطه به نقش عناصر فرهنگی چون صنعت تولید کالاهای فرهنگی و به ویژه به نقش پنهان آموزش و پرورش بیشتر توجه می‌کنند. علی رغم نکته‌های انتقادی قابل توجهی که در آراء این دسته از متفکران نسبت به وضعیت جوامع صنعتی و پیشرفته کنونی وجود دارد، این دسته از متفکران راه حل‌های جایگزین و کمتر مثبتی را برای تحقق عدالت اجتماعی[1] پیشنهاد کرده‌اند. رویکرد وجودی[2]، عدالت را از منظر دیگری نگریسته است. گرچه نمی‌توان از مکتب وجودی واحدی سخن گفت، همان‌گونه که چنین کاری برای طرح اندیشه پست مدرن به عنوان یک مکتب نیز انجام ناشدنی است، با این حال، آنچه رویکرد وجودی را از دیگر رویکردها متمایز می‌سازد، کوششی است که در این نگرش نشان داده می‌شود تا میان عدالت و ساحت وجودی انسان نسبتی برقرار گردد. بر اساس این رویکرد، جامعه‌ای عادلانه و نظام آموزشی‌ای انسانی است که امکان تحقق و خود شدن را برای انسان فراهم سازد. این نگرش درباره امکان تحقق عدالت، بر پیش فرض وجود خودی اصیل در انسان استوار است که ممکن است تحت فشار نیروهای اجتماعی، سیاسی و صنعتی رو به زوال برود. در این وضعیت انسان به موجودی بدلی تبدیل می‌شود؛ موجودی فاقد توان خود بودن و خود شدن. به زعم یاسپرس (۱۹۶۳) این نیروها را چه در جوامعی که با ایدئولوژی‌ها بسته اداره می‌شوند و یا در جوامع باز و اصطلاح آزاد کنونی، می‌توان یافت. او که از سویی، در دوران به قدرت رسیدن نازی‌ها، شاهد مصیبت‌های مردم آلمان بود و از سویی دیگر خطر تهدیدهای ویرانگر رژیم کمونیستی شوروی را از نزدیک احساس می گرد، می‌دانست که پیامد چنین تهدیدهایی تباه آینده نوع انسان است (Jaspers, 1973). با این وجود، او خطر پدید آمدن هم رنگی و از خود بدر شدن آدمی را در جوامع صنعتی، دموکراتیک و آزاد[3] که می‌تواند اصالت[4] از او بستاند نادیده نمی‌گرفت. اما نکته مجادله

---

[1]. برای آشنایی با ویژگی‌های انتقادی تفکر پست مدرن ر. ک: کهون، لارنس (۱۳۸۵). *از مدرنیسم تا پست مدرنیسم*. ترجمه عبدالکریم رشیدیان و همکاران، نشر نی.

[2]. existential approach

[3]. اریک فروم این وضعیت را به خوبی به تصویر کشیده است. برای مطالعه بیشتر ر.ک:

فروم، اریک (۱۹۴۱). *گریز از آزادی*. ترجمه عزت ا... فولادوند، ۲۵۳۶، چاپ چهارم، تهران، انتشارات شرکت سهامی کتابهای جیبی.

[4]. authencity

برانگیز در فلسفه وجودی، طرح ایده اصالت وجودی انسان است. به نظر می‌رسد که طرح چنین ایده‌ای درباره انسان تنها بر زمینه‌ای دینی ممکن باشد. این در حالی است که فیلسوفان وجودی با دین به معنایی شناخته شده آن چندان میانه‌ای ندارند. گرچه بسیاری از آنها نیز به نفی خدا نمی‌پردازند.

رویکردهای عدالت هر چه که باشد، در این نکته شکی نیست که تحقق عدالت از آرزوها و آرمان‌های دیرینه آدمی است. از زمان افلاطون تاکنون بحث‌های دامن گستری در این باره انجام گرفته و کوشش‌های بسیاری برای تحقق آن پدید آمده است. در کنار این کوشش‌ها، فلسفه وجودی ادیان بزرگ الهی– به ویژه اسلام– نیز تحقق قسط و عدل بوده است[۱]،[۲]. با این وجود، رویداد قابل ملاحظه‌ای که در طی دو سده گذشته اتفاق افتاده است، برقراری نسبت نزدیکی است که برای تحقق عدالت میان نهاد سیاست و نهاد آموزش و پرورش پدید آمده است. در طی این مدت برای تأمین و گسترش آرمان‌های سیاسی و اجتماعی، نهادهای آموزشی در کانون توجه دولت‌های ملی قرار گرفته است. از لحاظ تاریخی اگرچه آموزش و پرورش همواره مورد توجه حکومت‌ها قرار داشته، اما با پیدایش دولت– ملت‌های مدرن توجه به نقش و اهمیت نهادهای آموزشی فزونی گرفت. در دو سده گذشته به آموزش و پرورش به عنوان ابزار مناسبی نگریسته شده که می‌تواند برای تعمیق و بسط ایدئولوژی‌های سیاسی بکار رود. از این منظر که به نقش نهادهای آموزشی بنگریم، به خوبی در خواهیم یافت که چرا این دسته از نهادها چنین در کانون توجه و برنامه ریزی‌های دقیق دولت‌ها قرار می‌گیرند.

تدوین «سند تحول بنیادی نظام آموزش و پرورش» در درون چنین چهارچوبی، عملی قابل فهم می‌نماید. اما چنین کوششی نیازمند نقادی‌های دقیق نیز هست. به نظر می رسد سند موردنظر از کاستی‌های نظری قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. غلبه نگرش آرمان گرا از نوع افلاطونی آن، نادیده گرفتن تنوع و آزادی‌های فردی دانش آموزان، برجستگی بیش اندازه دغدغه‌های ایدئولوژیک و در نتیجه سنگینی فزاینده آن بر مدارس، مبتنی کردن مبانی آن بر یک نوع نگرش فلسفی و نیز نادیده گرفتن شرایط زندگی و تحولات اجتماعی کنونی که ممکن است به ناکارآمدی و عدم اجرای آن بینجامد، از جمله آنها است. به نظر می‌رسد رهایی از این کاستی‌ها به دو کوشش نیازمند است. نخست آنکه به تحول‌های بی سابقه فکری، اجتماعی و سیاسی که در پرتو انقلاب ارتباطات رخ نموده است توجه شود. این تحول‌ها با خود نیازها،

---

[۱]. «یا ایها الذین ءامنوا کونوا قوامین لله شهدا بالقسط». (ای کسانی که ایمان آورده اید، همواره برای خدا قیام کنید و از روی عدالت گواهی دهید). (سوره مائده/ ۸).

[۲]. برای مطالعه بیشتر ر. ک : مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۹۰) *برگزیده تفسیر نمونه*. جلد اول. تهران، انتشارات دالکتب اسلامیه.

آرمان‌ها و ایده‌های نوینی را پدید آورده‌اند. کارآمدی و ناکارآمدی نظام‌های آموزشی به میزان توان پاسخگویی به و همراهی با آنها است. دوم، تحول بنیادی در نظام‌های آموزشی نیازمند طرح نظریه‌ای از عدالت است که در عین توانایی برطرف کردن نیازهای مادی زندگی، به نیازهای معنوی[1] انسان نیز پاسخ گوید. به نظر می‌رسد درون مایه‌ها و عناصر چنین نظریه‌ای را می‌توان در سنت معنوی اسلامی یافت.

برای فهم گوهر معنوی انسان می‌توان به کتاب و سنت اسلامی– میراث عرفانی، ادبی، اخلاقی و فلسفی– در گسترده‌ترین معنای آن رجوع کرد. آشنایی دانش آموزان با این میراث غنی فهم آنها را از عدالت گسترش می‌دهد، نگرش آنها را به عدالت از تنگنای محدود زیست اجتماعی فراتر برده و به ساحت امر قدسی پیوند می زند.

منابع

قرآن حکیم *(۱۳۸۷)*. ترجمه ناصر مکارم شیرازی، تهران، مرکز طبع و نشر قرآن جمهوری اسلامی.

ارسطو (۱۳۸۵) .*اخلاق نیکوماخوس*. ترجمه محمد حسن لطفی، چاپ دوم، تهران، انتشارات طرح نو.

اله کرم، جهان (۱۳۸۸). *بررسی انتقادی آرای فلسفی و تربیتی هنری ژیرو و امکان کاربست آن در حوزه نظام آموزش رسمی*، رساله کارشناسی ارشد. دانشکده علوم انسانی دانشگاه مازندران.

افلاطون (۱۳۸۰). *جمهوری*. ترجمه محمد حسن لطفی، دوره آثار افلاطون، جلد دوم، چاپ سوم، تهران، شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.

افلاطون (۱۳۸۰). *نامه هفتم*. ترجمه محمد حسن لطفی، دوره آثار افلاطون، جلد سوم، چاپ سوم، تهران، شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.

اورتنر، شری (۱۳۸۵). *آیا نسبت زن به مرد مانند نسبت طبیعت به فرهنگ است*؟ ترجمه فیروزه مهاجر. در مجموعه مقالات فمنیسم و دیدگاهها. تنظیم از شهلا اعزازی، تهران، انتشارات روشنگران و مطالعات زنان، ۳۷ – ۷۲.

پلامناتس، جان (۱۳۷۳). *ایده ئولوژی*. ترجمه عزت اله فولادوند. تهران: انتشارات علمی و فرهنگ.

پوپر، کارل (۱۳۸۰) .*جامعه باز و دشمنان آن*. عزت الله فولادوند، تهران: انتشارات خوارزمی.

---

[1] . در این جا منظور از نیازهای معنوی، نیازهایی است که با فردیت آدمی سروکار دارد. نیازهای هنری، خلاقیت های فردی، پرورش حس ستایش و لذت بردن از زیبایی ها و حتی برآوردن نیاز به نوعی جهت گیری دینی را، می‌توان از جمله نیازهای معنوی قلمداد کرد. روشن است که برآوردن این نیازها به روشی یکسان و بر پایه برنامه ریزی‌های دقیق، که بر اساس آنها نهادهای آموزشی بکوشند تا همه نیازها و شیوه های پاسخ گفتن به آنها را یکسان کنند، روش مناسبی برای برآوردن نیازهای معنوی نیست. متاسفانه در این باره سند تحول نکته چندانی برای گفتن ندارد. در تأمین این نیازها توجه به عامل فردیت و آزادی حائز اهمیت است.

حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۸۲). *مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*. تهران: انتشارات سمت.

الحسینی، سید حسن (۱۳۸۹). مسأله برابری در آموزش و پرورش. *جامعه شناسی و علوم اجتماعی*، شماره ۳۲ و ۳۳، ۲۲.

راولز، جان (۱۳۸۵). *عدالت به مثابه انصاف*. ترجمه عرفان ثابتی، چاپ دوم، تهران: انتشارات ققنوس.

ررتی، ریچارد (۱۳۸۶). *فلسفه و امید اجتماعی*. ترجمه عبدالحسین آذرنگ و نگار نادری، چاپ دوم، تهران: نشر نی.

رندال، هرمان(۱۳۷۶). *سیر تکامل عقل نوین*. ابوالقاسم پاینده. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

شارع پور، محمود (۱۳۹۰). *جامعه شناسی آموزش و پرورش*، تهران: انتشارات سمت.

فروم، اریک (۱۳۶۰) . *جامعه سالم*. اکبر تبریزی. تهران: انتشارات کتابخانه بهجت.

فروم، اریک (۱۳۶۱). *انسان برای خویشتن*. اکبر تبریزی. تهران: انتشارات کتابخانه بهجت.

فوکو، میشل (۱۳۷۶) . *فراسوی ساخت گرایی و هرمنوتیک*. ترجمه حسین بشیریه، تهران: انتشارات نی.

کاردان، علی محمد (۱۳۸۸). *سیر آرای تربیتی در غرب*. تهران: انتشارات سمت.

کین، سم (۱۳۷۵) . *گابریل مارسل*. ترجمه مصطفی ملکیان، تهران: انتشارات گروس.

کهون. لارنس (۱۳۸۵). *از مدرنیسم تا پست مدرنیسم*. ترجمه عبدالکریم رشیدیان و همکاران، چاپ پنجم. تهران: نشر نی.

کویره، الکساندر (۱۳۸۹). *سیاست از نظر افلاطون*. ترجمه امیرحسین جهانبگلو، تهران: انتشارات خوارزمی.

گوتک، جرالد (۱۳۸۹). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت.

لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۱). *وضعیت پست مدرن*. ترجمه حسینعلی نوذری، تهران: انتشارات گام نو.

مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۹۰). *برگزیده تفسیر نمونه*. ج.اول. چاپ یازدهم. تهران: دارالکتب اسلامیه.

وبستر، فرانک(۱۳۸۲). *جامعه اطلاعاتی*. مهدای داودی، تهران: انتشارات وزارت خارجه.

یاسپرس، کارل (۱۳۷۳). *آغاز و انجام تاریخ*. ترجمه محمد حسن لطفی، تهران: انتشارات خوارزمی.

Adair, V. C. & Dahlberg, L. S. (2003). *Reclaiming Class: Women, Poverty, and the Promise of Higher Education in America***.** Philadelphia, Temple University Press.

Allah Karm, J. (2009). *A Critical Study of The Philosophical and Educational Ideas of Henry Giroux and its Implications in Formal Education System*, M. . A dissertation submitted to Mazandaran University, Babolsar.

Arasteh, A.R. (1969). *Education and Social Awaking in Iran 1850-1968*. Leiden: E.J. Bril

Aristotel (2006). *Ethics* .translated to Persian by Mohamad Hassan Lotfi. Tehran: Tarh Now Publication.

Beach, J. M. (2008). Globalization & Vocational Education: Liberation, Liability, or Both, *Educational Studies*.44, 270- 281.

Cahoone, L., E. (2006). *From Modernism to Postmodernism*, translated to Persian by Abdolkarim Rashidian and others, Tehran: Nei Publication.

Dreyfus, H. & Rabinow, P. (1997). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermenutic*, translated to Persian by Hossain Bashiriyeh. Nei Publication.

Fromm, E. (1981). *The sane Society*, translated to Persian by Akbar Tabrizi, Behjat Publication. Tehran.

The Fundamental Transformation Document of Education in Islamic Republic of Iran (2011), Tehran: Ministry of Education.

Fromm, E. (1982). *Man for Himsel*f. translated to Persian by Akbar Tabrizi. Behjat Publication.

Gabe, J. (1991). Explaining Race Educational Opportunity: Case Studies of the West Indian Mal- White Teacher Relationships. *British Journal of Socialogy of Education*. 9, 371- 385.

Giroux, H. A. (1992). *Border crossings*, New York , Rroutledge.

Giroux, H. A. (1997).*pedagogy and the politics of hops***.** Coloraolo Westview Perss.

Quran Hakim (2008). Naser Makarem Sihirazi. Tehran: Markaz Nashr.

Gutek, G. (2007). *Philosophical and Ideological perspectives on Education*. translated to Persian by M. Jafar Pakseresht, Tehran: Samt Publication.

Hafeznia, M. R. (2003). *An Introduction to Research Method in Humanities*. Tehran: Samt Publication.

Holy Quran (2008). translated to Persian by Naser Makarem Shirazi.the Qurqn's center publication of Islamic Republic of Iran. Qom.

Hossaini, S. H. (2010). *T*he problem of Justice in Education, *Journal of Cult: Socialogy and Social Sciences*, 32-33.

Jaspers, K. (1994). *Vom Ursprung Zeil der Geschiche*. translated to Persian by M. Hassan Lotfi. Kharazmi Publication, Tehran.

Jaspers, K. (1973). *The Future of Manhind***.** Trans by E. B. Ashton. University of Chicago.

Jaspers, K. (1963) *Philosophy and World***.** Trans by E. B. Ashton. Henry Regnery Company, Chicago.

Kardan, A. M. (2009). *Evolution of Educational Thoughts in the West*. Samt Publication.

Kin, S. (2009*)*. *Gabriel Marcel*. translated to Persian by Mostafa Malekian, Garos Publication. Tehran.

Koyre, A. (2010). *La Politique*. translated to Persian by Amirhosein Jahanbaglo, Kharazmi Publication, Tehran.

Lakes, Richard D. & Patricia A. Carter. (2004). *Globalizing Education for Work: Comparative Perspectives on Gender and the New Economy***.** Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lyotard, J. F. (2008). *The Postmodern Condition: a report on knowledge*. translated to Persian by Hossainali Nourozi, Gam Now Publication. Tehran.

Makarem Shirazi, N. (2011). *Selected Typical Interpretation*. Vol.1, Darol-kotob-Islamiyeh.

McDonald, M. (1980). *Schooling and Reproduction of Class and Gender Relation*. In L. Barton, R. M. & S. Walker (Eds). Schooling, Idealogy, and the Politics of Schooling. Lewes, Falmer Press.

Mclaren, P. (2003). Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Globalization: Notes from History ´s Underside. *Democracy & Nature*. 9 (1), 65 – 90.

Ortner, S. B (2006). *Is Femal to male as Nature to Culture?* translated to Persian by Shahla Ezazi. In Femnism Perspectives, Raoshangran & Women s Studies Publication, Tehran.

Plamenatz, J. (1994). Idealogy. translated to Persian by Ezatollah Foladvand, Tehran: Elmi & Farhangi Publication.

Plato (2001). *Rebublic*. translated to Persian by M. Hassan Lotfi. Vol, 2. 3th printed, Tehran Kharazmi Publication.

Plato (2001). *7th Letters*. translated to Persian by Mohamad Hassan Lotfi. Vol, 3. 3th printed, Tehran: Kharazmi Publication.

Popper, K. (2001). *Open Society and Its Enemies*. translated to Persian by Ezatallah Foladvand. Kharazmi Publication, Tehran.

Randall, J. H. (1991). *The Making of the Modern Mind: a survy of the intellectual background of the present age*. translated to Persian by Abolghasem Payandeh, Tehran: Scientific and Cultural Pulication,.

Rawls, J. (2004). *Justice as Fairness: A Restatement.* Translated to Persian by Erfan Sabeti, Tehran: Ghoghnoos Publication.

Rorty, R. (1997). *Philosophy and Social Hop*. translated to Persian by Abdolhossain Azarang & Negar Naderi, Tehran: Nei Publication..

Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. England, Penguin Books.

Sharepour, M. (2011). *Educational Socialogy*. Tehran: Samat Publication.

Webster, F. (2005). *Theories of the Information Society*. translated to Persian by Mehdi Davodi, Tehran: Foreign Affairs Minestry's Publication.

Skellon, A. (1997). Studying Hidden Curricula: Developing a Perspective in the Light of Postmodern Insights. *Journal of Curriculum Studdies*. 5, 177 –193.

Stephen L. M., & Scott, J. C. (2007). Intergenerational transfers and the prospectsfor increasing wealth inequality. *Social Science Research***.** 36, 1105–1134.

Scott, J. C. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations.*The Journal of Higher Education*. 77(1), 1-39.